

「造形遊び」に関する一考察

高田 吉朗

はじめに

小学校の図画工作において造形遊びが導入されたのは昭和52年の学習指導要領で低学年に対し「造形的な遊び」という内容であった。当初は低学年の1, 2年のみであったが平成元年の改訂で「造形遊び」として中学年まで広がり、その後平成10年の改訂で全ての学年に位置付けられた。低学年では「身近な自然物や人工の材料の形や色」、中学年では「身近な材料や場所など」、高学年では「材料や場所などの特徴」とし、中学年以降、場所を加えた⁽¹⁾。それは「主体的な活動」から「つくりだす喜び」を導くもので、根底にいわゆる「生きる力」の育成が一貫してあったと考えられるが、それとは反対に教育現場では教員を含めテーマの設定や評価において戸惑いがあり20年以上経った今でも定着しているとは言いがたい。小学校教員養成校でも学生は造形遊びが何を目的とし、どんな展開で行われるかイメージできない者も多くいる。そして平成29年に学習指導要領が改訂され造形遊びの捉え方にも変化が見られた。本論文では造形遊びの位置付けを幼児期（幼稚園・保育園）との連携の中で考えていくという視点と、現代美術の状況の中で考えていくという視点から捉え、今後の造形遊びの方向性を示唆することを目的とする。

造形遊びの現状

はじめにイメージがあり作品化する造形活動と異なり造形遊びでは、はじめに造形行為がある。造形行為の基本になるのは素材に対して行う身体行為である。阿部宏行は「造形遊びをする活動は、材料や場所、空間などの特徴から造形的な活動を思い付いて活動するものであり、絵や立体、工作に表す活動は、表したいことが初めにあって、それに必要な材料を選んで表すことになる。結果として同じような作品になることもある。」⁽²⁾と述べている。また河野敬重は月刊教育美術の新学習指導要領座談会の中で「冷蔵庫をあけて、これとこれがあるからこの料理をつくろうというのが材料から始める活動『造形遊びをする活動』、レシピを探して今日はこれをつくろうとスーパーに行き、食材を買ってから調理するのは、大まかなイメージから始める活動『絵や立体、工作に表す活動』」⁽³⁾と造形遊びの学習を解り易く例えている。造形遊びはクレヨンや絵の具で何かを表現することよりも材料や場所などに働きかける根源的な行為として、例えば、掘る・打つ・積む・並べる・描く・やぶる・伸ばす・集める・転がす・飾る・映す・投げる・丸める・折る等があり、結果として作品として形に残るものでなく、その行為としてのプロセスが重要である。よって評価も困難であるが、写真やビデオなどで記録に撮り、作品の姿が消えても残

して後で検証できる工夫が必要になる。学習である以上ただ野外に子どもと出掛け野放しに遊ばせるだけでは造形遊びとはいえない。教育の一環としての位置付けを指導者が理解し適切な指導が大切である。

学習指導要領では1,2学年（低学年）では「並べたり、つないだり、積んだり」という行為で材料を扱うことが示され、3,4学年（中学年）では「組み合わせたり、切ってつないだり、形を変えたりしてつくる、新しい形をつくる、その形から発想してつくりだす」と構成的な行為につながられる。そして5,6学年（高学年）では「構成したり周囲の様子を考え合わせたりしながらつくる」と場所との関連も含めた構成力に発展する。

その後、平成29年に学習指導要領が改訂され内容は大きく変わらないというもののここでは特に造形遊びの領域に限って再考していきたい。全学年においてA表現とB鑑賞の区分は新旧同様である。がしかし、A表現に(1)造形遊び(2)絵や立体、工作に表す活動であったのがA表現に(1)思考力、判断力、表現力等に関する事項(2)技能に関する事項としそれぞれの(1)思考力、判断力、表現力等に関する事項にア造形遊びイ絵や立体、工作に表す活動があり同じく(2)技能に関する事項にア造形遊びイ絵や立体、工作に表す活動がある。つまり、造形遊びにおいても思考力、判断力、表現力等からの事項と技能に関する事項から捉えようとするものである。また、それぞれの内容を詳しくみると1,2年で示されていた「楽しくつくること」や3,4年で示されていた「みんなで話し合って考えたりしながら」という文言は排除された。そして1,2年から造形的な活動(3,4年も同様)という言葉が加えられ、技能に関する事項に「体全体を働かせてつくること」とあったものが「手や体全体の感覚などを働かせ、活動を工夫してつくること」としている。学年が進むにつれて技能も発達し指導の要点が変化することは前述したが特に5,6年において「空間などの特徴を基に造形的な活動を思い付く」と明記してあることは注目に値する。つまり、これまでの造形遊びの有り方よりも明らかに造形の方に重点が置かれていると推測される。ここにも「造形遊びをする活動」と「絵や立体、工作に表す活動」の指導事項の違いが以前よりも明確化された点があるが、一方、工作に表す活動の場合であっても例えば空き箱などの廃材を机上に並べ、それらを様々に組み合わせながら作品化する行為は重要であり最初に明確なイメージが存在し、それを具現化することだけが工作に表す活動として明確に分けられるものでない。また結果として両活動で同じ作品になることもあり形式にとらわれず柔軟に対応することも重要である。

一方で中学年ごろから対象を客観的に捉え、写実表現を迫及して表現できるようになる時期に造形遊びの位置付けは児童にとって混乱を招くことにならないだろうか。(造形教育における写実表現に関しては筆者が名古屋短期大学研究紀要第56号で論じた。)例えば石や枝を並べる造形遊びの作業の中で顔やキャラクターといった具象的なものをつくる児童がいたらどう対応するのか。ここに造形に潜む抽象性に気付かせる必要性も生まれる。また空間という概念を重視した造形の意味を素材感や造形力とともに伝えることは容易でない。その点でも指導者は後で示す「ものの派」などの従来の作ることは異なる造形物に潜む空間の捉え方にも熟知されたい。具体的な造形遊びの表現と立体や工作に表す活動の表現の差異を明らかにするとともに双方が連繋して教科の目標が達成される。

遊びではなく造形的な活動を重視した高学年の児童は中学校美術科でどの様に発達が保障されるのだろうか。造形遊びが無くなる中学校美術科では絵や彫刻またはデザインや工芸といったカテゴリーが示され、空間や立体という表現が消えてしまうことに、むしろ発達に逆行する指導が想定され延いては美術科離れを助長するのではないかと懸念する。年齢を経ても遊ぶことや表現することは生きていく上で重要であることは言うまでもない。

造形遊びの実践

筆者が勤務する小学校教員養成校（教育学部）においては2年次で教科教育法（図画工作）で学習指導要領に基づいて指導案の作成をはじめ実践力を身につける。そこで学生数37名の授業で造形遊びに関しグループでの活動実践を行った。あらかじめ造形遊びとはどんなものかイメージし易いように小学校で使用している教科書の内容を「造形遊びをする活動・絵や立体、工作に表す活動・鑑賞の活動」の三つに分けて認識する作業を行い、次に低学年・中学年・高学年の活動のイラストと身近にある素材を中心に点状（固形）のもの（石・丸めた紙など）・線状のもの（タフロープ・割り箸・竹ひご・枝・棒状の新聞紙など）・面状のもの（紙類・アルミホイル・段ボール・セロハン・広げた新聞紙など）を紹介し、グループでどの場所でどんな活動を展開するか話し合うことから始めた。造形遊びと立体や絵で表す活動の違いは学生にとって理解するのは困難である。図画工作の教科書における造形遊びの活動を示す題材名を学生に示して教科書でその内容を確認する作業を行った。

■図画工作教科書における造形遊びの活動を示す題材名

	日本造形教育研究会・開隆堂出版	日本児童美術研究会・日本文教出版	東京書籍
1・2年	<ul style="list-style-type: none"> ・しぜとなかよし ・ならべてつなげて ・「土」ってきもちがいい ・さわりごちがかわったよ！ ・ちぎゅうからのおくりもの ・はだしになってすなともだち ・はっぱやいしもみんなのなかま ・あきをあつめて ・ならべてひろげて 	<ul style="list-style-type: none"> ・たのしいな ・かみをつないでつないで、どんどんできるよ ・なにになるかな ・ならべてつんで ・すなやつちとなかよし ・つないでどんどん ・ならべてつないでつつんで ・ひかりのプレゼント ・大きなかみで ・しんぶんしとなかよし ・だんだん だんボール ・つないでつるして ・コロコロべったんシャカシャカ ・いろいろなほこから ・どんどんならべて 	<ul style="list-style-type: none"> ・かぜといっしょにひらひら ・しんぶんしであそぼう ・どろんこ わあい ・どんどんかいちゃおう ・つんでつんでならべてならべて ・ぬのであそぼう ・どんどんかこう ・つんだりならべたり
3	<ul style="list-style-type: none"> ・長い紙、つくって ・いつものばしよで…… ・むすんで、つないで ・いい場所見つけてかこんでみよう ・長い紙いっぱい 	<ul style="list-style-type: none"> ・きせつの中で ・切って切ってトントントン ・自然からのおくりもの ・光を通して ・広がれつなぐれ 	<ul style="list-style-type: none"> ・やわらかいとう明な光につつまれて ・空気いっぱいとしこめて ・水の中にじを入れたよ ・新聞紙でいつもの場所が

・ 4 年	<ul style="list-style-type: none"> ・寒い冬もこれにぎやか ・だんだん だんボール 	<ul style="list-style-type: none"> ・いつもの場所がへんしん ・つないでいくと ・ぬのでかざろう ・ひもひもフィールド ・クミクミックス ・切ってつないで大へんしん ・光とかげから生まれる形 ・つつんだアート ・つなぐんぐん ・すみですみか 	<ul style="list-style-type: none"> ・どどん組んで ・光いっぱい
5 ・ 6 年	<ul style="list-style-type: none"> ・おどる光、遊ぶかげ ・きらめく水、かがやくしずく ・自然と、自分と、そよ風と ・布のマジック ・自然の中で感じたことを…… ・同じものをたくさん ・流れる風をつかまえて ・白い物語 	<ul style="list-style-type: none"> ・ダイナミックスペース地球アート ・身近な環境で 風が見えたら ・あんなところでこんなところで ・光のハーモニー ・動きをとらえて形をみつけて ・ひらいてみると 	<ul style="list-style-type: none"> ・通りぬける光 ・ぐるぐるぐるぐるまきつける ・出現！ゆめ世界 ・風の中、布たちがはためくよ ・風を感じる場所 ・新聞紙の夢空間

これらの題材名は主に行為に関するもの「並べる・繋げる・触る・集める・広げる・積む・包む・吊るす・描く・結ぶ・囲む・切る・飾る・組む・閉じ込める・開く・巻きつける 等」と素材に関するもの「自然・土・地球・葉・石・紙・砂・光・新聞紙・段ボール・箱・風・布・ひも・水・空気 等」との組み合わせで示されている。そして学年が進むにつれて自然素材に対する初歩的な働きかけといった行為から場所をも巻き込み体感する活動に発展することがわかる。

今回は場所を室内に限定したが、教室の窓側や中央また廊下や階段などから自由に選択することとした。一方で造形遊びの活動の特徴として、最初に明確なプランがあるのでなく、その場での閃きやとにかくやってみることから展開することが重要であるので話し合いは素材や場所選びに重点を置いた。先ず素材と場所の組み合わせを選択し以下の1グループ5人～9人の5つのグループに分けた。グループは①木の枝―教室の窓 ②段ボール―教室内 ③紙テープ―階段 ④新聞紙―廊下 ⑤タフロープ―廊下の窓、という素材と場所で活動を進めた。制作時間45分、制作後、実践を通しての感想を記入し現状復帰を基本に後片付けをした。制作後の感想では以下の3つの設問に対して自由記述とした。



①木の枝―教室の窓



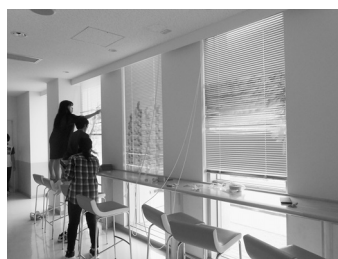
②段ボール―教室内



③紙テープ―階段



④新聞紙—廊下



⑤タフロープ—廊下の窓

■造形遊びの活動を行っての主な感想

設問1：制作の意図（この作品を通じて鑑賞者に何を感じて欲しいか。）
<ul style="list-style-type: none"> ・部分的に作ったものが全体として作品になる美しい姿 ・自然の形を活かした作品の面白さ ・素材の可能性、活用の仕方、特徴 ・3次元の視点で作品を感じる ・普段との違いを体感してほしい ・体験してアクティブに感じ取ってほしい ・協力して作る楽しさ ・秘密の場所に入るワクワク感 ・光を通した美しさ
設問2：作品が設置される前と後ではどんな変化があったか。
<ul style="list-style-type: none"> ・光の差し込み方や空間の圧力が変わった ・なんの変哲もない光景が、作品によって非日常性が生み出された ・楽しく生活できる空気になった ・全く別の空間に変化した ・スペースが広がったように感じた ・華やかな雰囲気に変化した ・殺風景だった場所が装飾された ・暑さが変わった ・場所の明るさが変わった
設問3：絵や立体、工作に表す活動とはどんな点で異なると考えるか。
<ul style="list-style-type: none"> ・あまり完成形を考えずに思いついた形を組んでみたり偶然にできたりしたもので完成する ・発想が自由 ・作ることが得意でなくてもいい感じになる ・素材を選ぶ意識が強くなる ・大規模 ・完成した後も空気の流れなどによって変化する ・想像もつかないものが出来て意外と楽しい ・体験型 ・作っていくうちに作品になっていく ・自由な発想やおもむくままやること ・その場の感覚で進めていく ・作品として形に残らない ・正解や正しい順序が無い ・天候や光など自然にあるものを活かすことができる ・鑑賞者と製作者の間に交流が生まれる ・考えてからでなく思うがままに進める作業 ・場所や素材の重要性 ・作品を内側から眺めることができる ・想像するのではなく遊びながら作られていく ・体全体を使った ・自分自身も作品の一部になれる ・作っていく中で思いついたことを表現していく ・失敗がない ・完成イメージと異なる作品が出来上がるのが面白い ・その場所でしか表せないものができる ・光という自然の一部を使うことができる ・自主性や積極性が大切 ・場所の特徴を活かす

造形遊びでは指導者のイメージが強すぎてはいけない。あくまでも制作者の自由な発想を重視した範囲での助言であるべきである。それが想像を超えた作品に出会うことに繋がる。①グループは枝だけでは構築性が保たれない故にひもで結んで組み立てたりぶら下げたり工夫がみられた。②グループは段ボールで具体的な殻を作ったことで、その場所でないと成立しない活動であったか疑問ではあった。しかしそのことは造形遊びの理解の困難さを示した。③グループは階段という高低差のある空間を活かし紙テープで縦横に張り巡らせることでその中を歩くことの困難さと中から眺める面白さを体感する内容になった。④グループは線にも点にも面にも成り得る新聞紙で、先ず繋げることで大きな面を作りトンネルを作ったが、その中を通り抜けるという行為を促した。そして中に入ることで、通路としての廊下での別の通行方法を提案した。それは微かな光を通すことや、内部は気温が高いという感覚をも体感できた。⑤グループはタフロープを

使ったがロープの線的な要素以上に赤や青や緑といった色彩に注目し半透明なロープを窓に設置されていたブラインドに編み込むように提示し光による美しさを演出した。

感想では造形遊びを行い「何の変哲の無い見慣れた場所に非日常の空間が生み出された。」といった空間の変化を多くの学生が感じ、「作っていく中で思い付いたことを表現する作業であった。」「作品を内側から眺めることが出来た。」「自分自身も作品の一部となれた。」という内容からもこの課題の理解に一定の成果はあった。そして何よりも楽しかったという感想が多く記された。しかしその場所でないと成立しない作品という観点からすれば一人の学生が被れる様に段ボールで鎧兜（ロボット）を制作したグループは本来の造形遊びの趣旨から離れた感否めない。その点からしても、造形遊びの理解の困難さが浮き彫りにされた。だが、このグループは最も楽しんで活動していたことから造形と遊びを弁別して伝えることが留意点であると言える。また、初めてグループでの共同制作を行ったので造形遊びと共同制作を混同する学生もいた。

「主体的・対話的で深い学び」を提唱するアクティブ・ラーニングが語られる昨今、これらは図工の授業内容の中でも重要視される活動であろう。遊びは娯楽とは異なるとはいえ自らが主体的に活動することに意味がある。その中でいかに指導者が授業として導くことが出来るかがポイントであることがこの実践から見えた課題であった。

幼児期（幼稚園・保育園）での造形活動と遊び

幼児期との接続に関しては「保育所、幼稚園、幼保連携型認定こども園の全てにおいて幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）との関連を考慮すること」と示され、その中で豊かな感性と表現の内容で触れられている。しかし現実的には早期教育的に作品主義の造形活動も多く見られ、遊びの重要性を再認識する必要がある。

表現の領域において子どもは造形活動を園内で行っている。一般にそれは行事や出来事と連動して題材が決められ画用紙に描いたり廃材を含めた様々な素材で立体物として表現したりする。生活発表会などが企画されて保護者も見に来るとなれば指導者も手を入れて完成度を上げようとする現状も否めない。作品から作者の子どもの姿が見えないことしばしばで、みんな同じような作品が並ぶこともある。指導者も頭では問題があると感じつつも、具体的にどの様に指導していいのか戸惑う姿も見られる。ましてや早期教育で造形教室に通ったり園で講師を招いて造形活動を行ったりする時は注意が必要である。造形活動を行う機会は多い方が良いが、そこでは子ども自らの自由な活動が保証されることが重要である。幼児期ならばもっと遊びの中から様々な発見があり、そのうちのひとつに造形活動がある。

子どもは放っておいても、身近にあるもので自ら何かを表現しようとする。例えば園での活動が終了して母親のお迎えがあり、そこで保護者同士の話に花が咲いている間、子ども同士はその場でじっとはしていない。大人の会話が終わり帰るまでの間、しばしそれまでの園内の活動とは異なる能動的な自らの活動は、仲間同士の共同作業であったりもする。それはただ石を並べただけであったり、泥で積み上げたり、秘密基地のように自分たちの領域を示す証であったりする。

子どもはそれぞれに居心地の良い場（トポス）を領域として創造する。子どもたちのこうした本来持っている表現能力に目を向ける必要がある。これはかつてフランツ・チゼック Franz Cizek（1865–1946）が板塀に描いた子どもの落書きに子ども本来の表現を見出したことと共通する。

○名古屋短期大学は緑も多く、敷地内には付属幼稚園があるので、ところどころで子どもの遊び場になることがある。



（拾ってきた物をレンガで囲う作業の形跡）



（左の状況から日にちが経過して更に素材が加えられた）

就学前は特定の評価も無いのでむしろ何をやってもいいはずなのに、逆に型にはまった指導をしている園が少なくはない。そして小学校入学後に再度「遊び」を授業の中で展開することになると子どもの方が戸惑うことにもなる。この点でも造形活動において幼稚園や保育園と小学校がうまく連携されているとはいいがたい。造形活動の基礎は絵の具やクレパスを正しく使うことでもモチーフを正しく描くことでもなく「遊ぶ」ことであり、そのなかで様々な発見や感性を育むことである。なぜ小学校の図工教育の中で造形遊びが行われているのか、その目的を幼児教育に携わる指導者も理解することは重要である。

小学校低学年での造形遊びに秘密基地をつくる活動が紹介されている⁽⁴⁾がこのような内容は授業で取り上げるのではなく筆者が子どもの頃は日常の遊びの中で普通に行われた。放課後に近くの空き地に集まり自分たちの心地よい居場所を作った。それは造形という範疇のものか自覚の無いままに日常で造形や運動は遊びと同意語であった。テレビゲームがあるわけではなく遊び道具が無くても工夫して遊べた。その遊び体験は精神的にもつくることにおいても造形の基本になる。あえて授業で取り上げなくても造形遊びが日常で体験できた時代が過去のものとなった懸念が背景にあるとも考えられる。

また、幼児や小学生ともに造形体験をもっと開放的に行える場としてワークショップがある。それは美術館が作家をゲストに行うなど様々であるが、園や学校では出来ない体験が期待できる。一般にはファシリテータやアシスタントはいるが、明確な回答が準備されていてそこへ導くのではなく、結果を求めない点では作品主義でなくプロセス重視の遊びと共通点が多い。最近ではワークショップが多様化しており作業場・工房と置き換え可能な用例や講習会・実習と置き換え可能な用例やワークショップとしか言えないワークショップが存在し、特にこのワークショップとしか言えないワークショップでは指導して評価する教師がいらないものと定義付けるならば一定のルールの中で展開される遊びと捉えることもできる。

岐阜県各務原市に拠点を置く「ぎふーこども芸術村」では毎年夏に飛騨金山の森で約70名の

子どもが2泊3日の合宿を通して自然の中で五感に働きかけながら造形活動を展開している。ここでは異年齢の子ども数人のグループにアシスタントが就いて図工の授業では出来ないスケールの造形遊びがワークショップとして展開される。

○第11回（2016年）子ども芸術村のアートキャンプで「びっくりハウス いばしょ ひみつ基地 おもしろ空間作り」と題して飛騨金山で合宿しながら制作が行われた。



現代美術と造形遊び

美術作品の制作行為を遊びとして捉えることに些かの抵抗はあるものの、あえて比較し論ずることで見えてくるものがあるのではないかと。似て非なるものから実態が捉えられる可能性がある。

(1) もの派と造形遊び

金子一夫は著書『美術科教育の方法論と歴史』の中で「この造形遊びは（中略）1960年代の「もの派」系統の現代美術を参考に方法論を組み立てておかないと、多くの教師が利用できる教育方法にならない。」⁽⁵⁾と述べている。現場の指導者が現代美術に精通することが重要であることは言うまでも無いが、その方法論や手法における共通性を示すだけでは教育的とはいえない。むしろ差異を明確に示し作家の背景にある内容にまで言及することが重要である。

もの派は1960年代末から70年代初頭に日本で生まれた動向である。峯村敏明によって次のように定義された。「モノ派とは、1970年前後の日本で、芸術表現の舞台に未加工の自然的な物質、物体（以下、モノと記す）を、素材としてではなく主役として登場させ、モノの在りようやモノの働きから直かに何らかの芸術言語を引き出そうと試みた一群の作家たちを指す。」⁽⁶⁾とし、様々な素材をほぼ未加工のまま展示し、そのものとその周りとの関係も含め作品といえる。

もの派の菅木志雄は1997年12月に広島市現代美術館で開催された展覧会の初日に行われたイベント「集散－囲束」で美術館の床タイルの枠からインスピレーションされた造形を身体からのスケールとして創りあげた。そこでは枝や木端という自然物を並べ、繋ぐものとしての線的な要素として針金や伸縮自在なテープが用いられ日常から逸脱した緊張感のある空間を提示した。

もの派の作品は加工することに消極的で、素材こそ生のままであるが多くは美術館に展示可能な作品ではある。第1回神戸須磨離宮公園現代彫刻展に出品された関根伸夫の『位相一大地』

(1968年)をもの派の代表作で出発点とする考えもあるが、展覧会が終了したら何事も無かったかのように盛り上げられた大地が掘られた穴に収まり存在しなくなる様式は今日の様にインスタレーションが頻繁に語られていない時代において稀有である。その後、野外彫刻展が全国各地で開催されるようになったが、それらはマケット審査で選ばれたものだけが実材での制作が許されるシステムになったことは、多くの出品者を受け入れることが可能になった反面、原寸大になった時の審査員の創造力に委ねられ、かつ実験的な作品は姿を消すことになる。当時、関根は同じ1968年の5月に開催された『第8回現代日本美術展』(通称毎日現代展)でコンクール賞を受賞したことで通常の審査を経ることなく招待作家として出品出来たことや、制作時間が短かったことなどが幸いにも『位相―大地』を生み出すことに繋がったのではないか。また、関根は絵画出身であり、位相と題した一連のレリーフは、もの派というより、それ以前の『トリックス&ヴィジョン』展の関連で捉えた方が自然である。その後、柱状のステンレスの上に原石が乗った『空相』も、周りの風景が鏡面ステンレスに映し出され、浮くことのない原石をあたかも浮いているかのように見せるという意味では、例えばルネ・マグリットの絵画『ピレネの城』をも髣髴させる。造形遊びにある一過性はもの派全ての作品に当てはまるわけではなく、素材を未加工のまま提示した手法にこそ共通性がある。

(2) ランド・アートと造形遊び

アースワークまたはランド・アートの代表的な作家としてロバート・スミッソンやマイケル・ハイザーの名が思い浮かぶが彼らの作品は大地に痕跡を残すかたちで古代のピラミッドや地上絵を髣髴させ、いかにも大陸的である。一方、自然観については紙面をあらためて述べる必要があるが、地理的環境(気候のみでなくヨーロッパ本土からの適度な距離やアメリカ合衆国からの距離や影響)から考えてもイギリスの作家には日本人にとって好感を持って受け入れられる自然観の共通したものが少なくない。ヨーロッパにおけるそれまでの幾何学的に整備されたフランス式の庭に比べイングリッシュガーデンは自然に伸びた枝を活かす風景を作り出し日本における庭園思想と共通点が多い。人間と自然を対峙させて考えるのではなく人間も自然の一部と捉え無理に自然を掬い曲げて我々の領域に持ち込もうとはしない。その意味でもアメリカのアースワークに対しイギリスではランド・アートとして区別される。また、中には旅をしてその場所でインスタレーションを受け、その場所で出会った素材で制作する者もみられる。

リチャード・ロング(1945-, イギリス)は「私にとって歩くことは作品をつくる方法そのものでもあるし、また彫刻をつくる場所をもとめて荒野を移動したり、そこで時を過ごすための手段でもあります。……それぞれの作品には、歩きながらその時その場にいたことを、ちょうど詩や歌のように、ささやかによろこぶ気持ち表れています。」⁽⁷⁾と正に自然の中を歩み直感に従って表現をしている。

アンディ・ゴールドズワージー(1956-, イギリス)は同国のデヴィット・ナッシュ(1945-, イギリス)がチェーンソーで加工したり焼成したりするのに比べ、その素材を見つけた場所で、ほぼ手で破るなどのデリケートな作業に特徴がある。よって、作品は美術館に運ばれ展示されるのではなく写真というかたちで我々に示される。その点でも造形遊びの作品の在り方と共通性が見

出せる。注目するのは本人自らが撮影している点で、教育現場で児童が制作した残せない造形遊びの作品は記録として教師が撮るのでなく、児童自らが撮った方が、その唯一残される写真などのメディアに作者の意図が反映される。また「その土地が私の創るものを決定する。」⁽⁸⁾と語るように何の変哲も無い場所からインスピレーションが湧くことから始め、限られた時間でその場で創り上げている。

自然観に対する日本人との共通性は旅をしながらその場でしか成立しない作品を制作するスタイルにも表れる。大久保英治（1944-）は四国八十八箇所を結ぶ遍路道を軸に歩きながら個々の地点で制作し、それらをまとめた展覧会を1999年に徳島県立近代美術館で開催しているが彼は何度も渡英しランド・アートの作家と交流している。

自然への畏敬の念や場との関連性でものを生み出す方法は日本人の造形感覚の根底にあり造形遊びをする児童の感性に潜んでいると言ってもよい。

(3) インスタレーションと造形遊び

インスタレーションとは場所や空間全体を作品として表現する芸術であり、作品は装置であり鑑賞者は見るというより体験すると言った方が相応しい。造形遊びの作品を児童の間で鑑賞する場合も、例えばその作品の中に入って体感する方法をとるべきである。もの派の作品は素材がむき出しにはなっていない、それまでの彫刻同様美術館に設置され鑑賞されるものも少なくない。その場所に一時的に設置され一定期間が過ぎると撤去されるという一過性のものと捉えると造形遊びとインスタレーションの共通項は多い。また、その設置場所でないと成立しない要素がある場合はサイトスペシフィックといった方がよい。造形遊びの場合もその場所以外では成立できない造形性が潜み、その場所の特殊性に注目しインスピレーションが湧いて制作する姿勢に注目して捉えることが出来る。

非日常を体験する

美術作品を鑑賞することは非日常を体感することであり造形遊びも例外ではない。この非日常の装置を自ら創ることが造形であり原動力になるのが「遊び心」である。また、自分で作らなくとも非日常を感じ取る力がこの領域の鑑賞能力に繋がる。それが抽象的で観念的であったとしても、いやむしろそうであるが故に体感できることがある。造形遊びの発想と鑑賞を考えた場合、もはや鑑賞教育が美術館にある作品や街にあるパブリックアートという制度で示された範疇のものではなく、何気ない日常の中で広義の美を発見することにまで拡大される。そこでは、より能動的な鑑賞教育が期待される。例えば枯山水の庭と対峙した時や季節によって風景が一変した時など自然の中でも感じる事が出来る。自然が作り出す造形美に心奪われることはしばしば体験するが、それとは別に意図的とは言えないまでも人工的に形づけられたものに美しさを発見することがある。それらは点・線・面の要素を持ち素材感を残した状態で、行為の繰り返しによる集積であったり、場の空間を考慮したかの様な配置であったりする。それらと出会い単純に面白いと感じることは難解といわれる現代美術の鑑賞の仕方にヒントを与えてくれる。建築物を塗装す

る際に梱包された情景はクリストの梱包された作品、そして立ち入り禁止のテープが張られた情景はデュシャンが「ファースト・ペーパーズ・オブ・シュルレアリスム」展で行ったインスタレーションを髣髴させる。枯山水は日本庭園の様式の一つで、「水を用いなくて山水の風景を象徴的に表現した、主として石組みによって構成された庭園である」というふうに一般に理解されている⁽⁹⁾。それらは山・谷・滝・海・川の見立てとして象徴的に構成されている。また鑑賞する場合も園遊するのでなく屋内から眺めるのが一般的であり、その点では造形遊びと異なる。造形遊びで生まれる様な一時的であっても新鮮な光景は日常でも出くわすことがある。よって日頃から非日常的な光景に気づくように心掛け、場所からのインスピレーションを感じ取ることが重要である。これらは現代美術の鑑賞時と共通する。とはいえ造形遊びが現代美術の模倣であってはならない。指導者は現代美術に精通していた方がいいが、例えばポロックの作品が子どものドリッピング作品とは明らかに異なる様に、似て非なる両方の相違点も明示しなくてはならない。鑑賞の領域は一般的に美術館で作品に触れたり自分自身や友達の作品を児童同士で語ったりする内容であるが造形遊びは出来上がった作品について鑑賞する以上に日頃から非日常的な出会いに気付くことが重要である。



(場における石—東福寺枯山水)



(紙の集積—安井金比羅宮の御札)



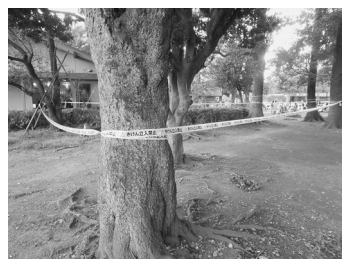
(線状の紙—神社の御神籤)



(場における枯れ草—揖斐川堤)



(陶の集積—瑞浪市のタイル工場)



(立入り禁止のテープ—上野公園)

まとめと課題

教育現場で行われる造形遊び及び子どもの造形活動と現代の美術との在り様を記したが、それらは表層的にも類似し制作上も並べる行為などを例にとっても共通点が多い。しかし子どもの造形活動を一方的に現代アートに向かわせることはしてはならない。例えば石や木を加工出来る技術を修得し、また同時代にその様な作品が存在していたにもかかわらず、あえて素材を剥き出しにしたところにももの派の意義があり、技術が未熟であるために作りたくても作れず未加工にせざる

るを得ない子どもの造形活動を同一には語れない。子どもは石や木といった強固な素材に対してはせいぜい並べるとか積み上げるしかなく、線状の素材の場合は巻いたり結んだり繋いだりといった範囲に留まるしかないという側面も理解しておく必要がある。一方で造形遊びはその評価も含め課題は多いが、その原因のひとつに造形遊びでは遊びの方に比重が掛かりすぎていると考えられる。「造形」を再考する必要性があるのではないか。そのことは美術作品としての完成度や美しさ、そして見せ方にも繋がる。けっして遊びを軽視するわけではないが、そこにおける精神性を論ずるよりも造形性を問題視することで評価のあり方も明確になるに違いない。例えばただ夢中になって楽しくその場に石を並べたという行為は創り出す喜びこそあれ、学年が高くなるにつれ、なぜその場所でなぜその石でなぜその時間にその行為をしないといけないのか、石と木を組み合わせたならば、そこにどんな世界が広がるかという、いわば作者のコンセプトが明確に示されなくてはいけないことこそ作家の作品から学ぶべき内容であり、高学年の児童に対してはある程度考えていく必要があるのではないか。空間などの特徴という言葉が示されたということは具象的な表現をこの場では一時封印し、場や素材を優先する行為に重点を置く必然性を示唆することでもある。生きる力を養う目的から遊びにおける精神性の方を重視したとも予測されるが遊びと言っても学習であり評価もある。造形遊びを幼児期では遊びを中心に捉え、就学して学年が進むにつれて造形に重点を置くことが望ましく、子どもの発達に即した幼小連携の自然な流れで実践されることを期待したい。造形遊びは造形の原点を再認識する学習でもある。造形遊びを「造形／遊び」と捉えることで造形力や思考力が本来の生きる力に繋がると考える。

引用文献

- (1) 宇田秀士『美術科教育の基礎知識』p. 59 建帛社 1985年
- (2) 阿部宏行編著『平成29年度版 小学校新学習指導要領ポイント総整理図画工作』p. 28 東洋館出版社 2017年
- (3) 西村貞一編集発行『教育美術』No. 906 12月号 p. 35 教育美術振興会 2017年
- (4) 東京都図画工作研究会編著『子ども主義宣言』p. 134 三晃書房 2007年
- (5) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』p. 233 中央公論美術出版 2003年
- (6) 本阿弥清『〈もの派〉の起源』p. 20 水声社 2016年
- (7) リチャード・ロングほか『リチャード・ロング 山行水行』p. 4 淡交社 1996年
- (8) 木村浩哉・石井幸彦編集『ふたつの秋アンディ・ゴールズワージー』栃木県立美術館・世田谷美術館 1993年
- (9) 吉川需編 日本の美術第61号『枯山水の庭』p. 17 至文堂 1971年

参考文献

- 阿部宏行『図工・美術がもっと好きになる 造形のABC』日本文教出版 2015年
高橋陽一編『造形ワークショップ入門』武蔵野美術大学出版局 2015年
岸本康監督 現代美術の記録映像「菅木志雄 集散―囲束」ウーファー・アート・ドキュメンタリー 1998年

(受理日 2018年12月17日)